



L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Christine Bailleux, Catherine Pellenq,
Jean-Louis Paour, Agnès Blaye, Pierre-Yves Gilles

► To cite this version:

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Christine Bailleux, Catherine Pellenq, Jean-Louis Paour, et al..
L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au Cours
Préparatoire.. Les Dossiers des sciences de l'éducation , 2003, 10, pp.77-93. hal-01292640

HAL Id: hal-01292640

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01292640>

Submitted on 23 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0
International License

L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire

CEBE, S., IUFM de Lyon, UMR ADEF, Université de Provence
 GOIGOUX, R., IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI, Clermont-Ferrand
 BAILLEUX, C., PELLENQ, C., PAOUR, J.L., BLAYE, A. et GILLES, P.Y., Centre de
 recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (EA 3273),
 Université de Provence

Résumé

Cette recherche part du constat que l'enseignement dispensé à l'école maternelle est encore loin d'atteindre l'objectif de compensation des inégalités sociales que lui assigne la loi d'orientation de 1989. Après avoir rendu compte de nos hypothèses touchant l'origine de cette insuffisance, nous exposons la méthodologie dont nous avons usé pour étudier l'impact différentiel de quatre interventions pédagogiques différentes (menées en Grande Section de maternelle de ZEP) sur l'efficacité scolaire ultérieure des élèves (mesurée en fin de GS et en fin de CP, notamment en lecture).

Mots clés : évaluation comparée de pratiques pédagogiques contrastées ; école maternelle ; élèves de milieux populaires ; prévention

Abstract

The research reported in this article proceeds from the observation that the teaching that is done in preschool classes is still a long way from attaining the objective of compensating for social inequity that was envisaged in the 1989 law. After presenting our hypotheses regarding the sources of this inadequacy, we present the methods that we have used to study the differential effect of four different educational intervention techniques, carried out in kindergartens within "ZEP" (*zones d'éducation prioritaires*, school districts given high educational priority because of socio-economic factors), on subsequent school achievement of the pupils (assessed at the end of kindergarten and at the end of first grade).

Key words: comparison of contrasting teaching practices; early education; low-SES children; prevention of reading failure

Avertissement

La publication de ce dossier s'inscrit dans un contexte socio-politique particulièrement favorable aux thèses libérales en éducation (Careil, 1997 ; Johsua, 1999) qui doit inciter les chercheurs à la vigilance. Notre ambition est de contribuer à la production de connaissances utiles à la réflexion sur la démocratisation de l'école, pas de concourir à l'éclatement du service public en individualisant les déroulements de carrière des enseignants. Nous connaissons et redoutons l'intérêt que les cadres du ministère de l'Éducation Nationale portent à l'évaluation objective des compétences des maîtres, basée sur la mesure des progrès de leurs élèves (Monteil, 2000). Rappelons qu'en 1993, la Direction ministérielle de

l'Évaluation et de la Prospective se donnait dix ans « *pour rendre opératoire l'évaluation des enseignants, dans le cadre d'une politique renouvelée des ressources humaines* » (Thélot, 1993, p.12). L'objectif déclaré était double : faire en sorte que les maîtres se connaissent mieux eux-mêmes et que la société puisse avoir « *une bonne appréciation de la qualité du corps enseignant* ». Certains chercheurs, jugeant déterminante la composante psycho-sociologique de « l'effet - maître » (motivation, énergie, intérêt du maître ; Mingat et Duru-Bellat, 1993) n'ont pas hésité à prendre appui sur leurs propres travaux pour conforter cette orientation méritocratique : « *la dimension de la motivation doit être traitée par des incitations positives ou négatives dans le cadre d'une politique de gestion du personnel* » affirmait par exemple Mingat (1996, p. 81). Nous ne partageons pas cette orientation et nous tenons à le faire savoir pour éviter tout malentendu à la lecture de cet article : pour nous, le rôle de la recherche est d'aider les collectifs d'enseignants à élucider les phénomènes en jeu dans leur travail (et dans les apprentissages des élèves) pour étendre leur pouvoir d'action. Dans cette perspective, nous présentons ici une recherche en cours¹ qui vise à étudier l'impact de pratiques pédagogiques sur les apprentissages d'élèves de ZEP. Nous nous attacherons dans les pages qui suivent à décrire sa méthodologie, renvoyant le lecteur à une publication ultérieure pour en connaître les résultats (ces résultats seront disponibles dans quelques mois lorsque nous aurons évalué les apprentissages réalisés par les élèves au cours préparatoire).

I. Problématique et hypothèses

I.1 Un enjeu théorique et pragmatique

En dépit d'une scolarisation maternelle précoce et généralisée, tous les élèves n'arrivent pas à l'école élémentaire dotés des compétences qui leur permettraient d'aborder les apprentissages fondamentaux, et en tout premier lieu celui de la lecture, dans de bonnes conditions. Les résultats de l'étude menée par le ministère de l'Éducation Nationale à partir de 1997 sur un échantillon de 10 000 élèves entrant au cours préparatoire attestent une fois de plus de l'influence de l'origine sociale sur l'inégalité des compétences scolaires, au détriment des enfants de milieux populaires (Jeantheau et Murat, 1998). Ces résultats recoupent ceux de nombreuses études antérieures qui ont évalué les connaissances d'élèves de milieux sociaux

¹ Recherche *Cognitive* intitulée « L'influence des pratiques pédagogiques sur l'efficacité scolaire : prédire, observer et intervenir en grande section d'école maternelle pour prévenir les difficultés d'apprentissage au cours préparatoire » sous la responsabilité de Jean-Louis Paour, professeur à l'Université de Provence, Centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (EA 3273). Membres de l'équipe : Bailleux, C., Blaye, A., Cèbe, S., Das, J.-P., Gilles, P.-Y., Goigoux, R., Habib, M., Paour, J.-P., Pellenq, C., Piolat, M.

Le projet complet de la recherche financée par Cognitive est consultable à : www.up.univ-mrs.fr/wpsyclee.

contrastés à leur entrée en Grande Section de maternelle (Griffin et Case, 1996 ; Cèbe et Paour, 2002 ; Florin *et al.*, 1998 ; Griffin *et al.*, 1996 ; Palacio-Quintin, 1995 ; Sylva, 1994). Toutes montrent que les différences d'efficiences précoces s'observent aussi bien dans des épreuves mesurant l'acquisition de connaissances spécifiques (lexique, connaissances « encyclopédiques », conscience phonologique, conceptualisation de l'écrit, dénombrement...) que dans celles évaluant la mobilisation de compétences cognitives plus générales (comparaison, catégorisation, sériation, temporalité, etc.). On trouve les mêmes résultats quand on évalue les capacités qui sous-tendent la régulation du fonctionnement cognitif (maîtrise de l'impulsivité, prise d'informations, planification et contrôle des actions, évaluation, etc.). Ces données nous autorisent à conclure que l'enseignement dispensé à l'école maternelle est encore loin d'atteindre l'objectif de compensation des inégalités sociales que lui assigne la loi d'orientation de 1989.

Face à cet échec, les tenants de la thèse du handicap socio-culturel rejoignent, paradoxalement, les adeptes des théories innéistes de l'intelligence : ils exonèrent l'école de toute responsabilité et, par conséquent, de tout pouvoir d'action (Terrail, 2002). Fort heureusement les recherches récentes sur l'efficacité de l'école s'opposent à ce double déterminisme, biologique et social, en montrant que les pratiques d'enseignement jouent un rôle important dans la construction des apprentissages². Le bilan de ces travaux, malheureusement trop rarement consacrées à l'école maternelle, reste cependant très lacunaire sur le plan de la caractérisation des pratiques efficaces (Bressoux, 2002) : si on mesure l'ampleur du phénomène, on identifie encore mal les mécanismes qui le sous-tendent. Selon nous, une des raisons de cette faiblesse réside dans l'absence d'hypothèse sur ce qui pourrait fonder l'efficacité des maîtres auprès des élèves les moins performants issus des milieux populaires³. C'est précisément en cela que notre contribution peut apporter un élément nouveau. Nous pensons en effet que les différences d'efficiences précoces trouvent en partie leur origine dans l'inadéquation des pratiques d'enseignement aux caractéristiques développementales et fonctionnelles des élèves de milieux populaires ci-dessus décrites.

Cette hypothèse s'appuie sur les observations dont nous disposons qui montrent que les modes de traitement que les jeunes enfants appliquent spontanément aux tâches scolaires sont

² Certains y ont vu un moyen de redonner confiance en l'école et de re-motiver ses maîtres. Dans cette perspective l'innovation a souvent été présentée comme synonyme de progrès, quel qu'en soit le contenu : peu importait la pertinence des choix pédagogiques pourvu qu'ils soient originaux et, de préférence, médiatiques (Bautier et Rochex, 1997).

³ Cette lacune se traduit sur le plan politique par la valorisation d'une logique « humanitaire », bâtie sur un principe de générosité : il s'agit de « donner plus à ceux qui ont le moins », sans pouvoir définir la nature de ce « don » : donner plus de quoi ? À ceux qui ont moins de quoi ? Et le donner comment ?

très contrastés. Certains jeunes élèves sont réfléchis, cherchent à comprendre le but de la tâche, prennent le temps de traiter les consignes, organisent leur travail, savent planifier puis contrôler la suite de leurs actions, persévèrent face à la difficulté et s'interrogent sur ce qu'ils ont appris. D'autres, en revanche, sont plutôt impulsifs, fixent leur attention sur la surface des tâches (leur contenu ou leur habillage), cherchent un résultat rapide, procèdent par tâtonnement et cessent toute réflexion une fois la réponse trouvée ou la réussite obtenue. Le type de traitement qu'ils adoptent affecte la qualité de l'apprentissage effectué, positivement dans un cas, négativement dans l'autre (Cèbe et Goigoux, 1999). Or, l'analyse des pratiques d'enseignement les plus courantes à l'école maternelle révèle que les maîtres ont tendance à sous-estimer les décalages entre l'activité intellectuelle requise par les tâches qu'ils proposent et l'activité effective des élèves.

Notre seconde hypothèse, dépendante de la première, porte sur les caractéristiques des interventions pédagogiques efficaces : pour mieux préparer les élèves des milieux populaires aux exigences de la scolarité élémentaire, nous pensons qu'il ne suffit pas de leur offrir des tâches pertinentes au regard des objectifs poursuivis et des compétences dont ils disposent déjà : il faut aussi leur apprendre à traiter ces tâches plus efficacement. Ce qui suppose bien sûr de viser l'acquisition des connaissances disciplinaires adéquates (dans le domaine de la langue, des mathématiques, des sciences, etc.) mais aussi le développement des compétences cognitives relativement générales et des capacités qui permettent la régulation de ces opérations cognitives. L'école maternelle nous semble trop souvent négliger ces deux derniers objectifs, pourtant recommandés par les instructions officielles depuis plus de 10 ans sous l'appellation de « compétences transversales ».

Nous nous proposons d'étudier s'il est possible d'améliorer les apprentissages des élèves en remédiant à ces insuffisances et à ces malentendus (Bautier et Rochex, 1997 ; Goigoux, 1998-b). Nous nous efforçons pour cela de peser sur les pratiques de maîtresses d'école maternelle « ordinaires » en leur proposant des instruments pédagogiques nouveaux. Nous y sommes encouragés par les résultats de nos travaux antérieurs (Cèbe, 2000 ; Cèbe et Paour, 2001 ; Goigoux, 1998-a) et par ceux de nombreuses études étrangères qui attestent de l'impact positif d'un enseignement visant le développement de ces compétences cognitives relativement générales (Das *et al.*, 1995 ; Griffin, Case et Capodilupo, 1996 ; Sternberg *et al.*, 1998 ; Voss *et al.*, 1995).

I.2. Une étude longitudinale

Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve, nous conduisons une recherche longitudinale en zone d'éducation prioritaire (ZÉP) dans laquelle nous évaluons et comparons les effets de quatre types d'interventions pédagogiques différentes (menées en Grande Section de maternelle) sur l'efficacité scolaire ultérieure des élèves (mesurée en fin de GS et en fin de CP).

Contrairement aux plans expérimentaux classiques qui évaluent les innovations pédagogiques en comparant un groupe expérimental à un groupe témoin (bénéficiant d'un enseignement « ordinaire », voire de pas d'enseignement du tout), nous nous sommes fixé un objectif exigeant : comparer deux interventions qui visent le même but – l'amélioration de la qualité du fonctionnement cognitif de jeunes enfants – mais qui diffèrent par les hypothèses psychologiques sous-jacentes et par conséquent par les moyens pédagogiques mis en œuvre pour l'atteindre.

La première de ces interventions, « *PASS Reading Enhancement Programme* » (PREP, Das *et al.*, 1997), est basée sur le modèle de développement « PASS » élaboré par Naglieri et Das (1990, 2001) qui intègre les processus linguistiques relativement spécifiques impliqués dans l'apprentissage de la lecture (conscience phonologique, compréhension de la langue...) dans un modèle plus global qui alloue une place importante au fonctionnement cognitif et aux processus généraux : la Planification, l'Attention et la capacité à mobiliser des processus Simultanés et/ou Séquentiels en fonction de la nature de la tâche à résoudre⁴.

Dans la seconde (« Des procédures aux concepts », Paour, Cèbe et Goigoux, sous presse), on vise à améliorer 1° la compréhension et la maîtrise d'outils cognitifs généraux (la comparaison et la catégorisation) et 2° la qualité du fonctionnement intellectuel par l'enseignement des capacités qui sous-tendent son auto-régulation. Cette intervention vise à faire construire aux élèves des procédures de traitement efficaces puis à leur faire prendre conscience de leur utilité dans le traitement d'une grande variété de tâches différentes.

Toutefois, cette comparaison ne suffirait pas pour se prononcer sur la validité des modèles psychologiques qui fondent les deux entraînements si l'on n'introduisait pas d'alternative. C'est pourquoi nous confrontons les effets produits par ces deux premières interventions avec ceux d'une autre innovation, mise en œuvre dans les mêmes conditions, mais qui repose sur

⁴ Flessas (1997), s'appuyant sur les travaux de Luria (1973), distingue ces deux processus de la manière suivante : le **processus séquentiel** permet de percevoir et de conserver en mémoire de travail un certain nombre d'éléments verbaux (syllabes, mots, chiffres, etc.) en respectant fidèlement l'ordre chronologique de leur présentation, d'opérer des relations de causalité, de concevoir des enchaînements logiques entre les phases successives, de mémoriser un rythme et la séquence des étapes requises dans l'exécution d'une tâche donnée. Le **processus simultané** permet la réorganisation d'éléments morcelés en un tout complexe, de percevoir les stimuli de façon synthétique et de tenir compte des positions qu'ils occupent dans l'espace, d'extraire le sens d'une information en opérant des liens avec les connaissances antérieures et en effectuant une synthèse entre les différentes idées ou informations exposées.

une hypothèse différente, solidement étayée sur le plan empirique dans le champ de la psychologie cognitive de la lecture (ONL, 1998). Celle-ci vise le développement de la conscience phonologique des élèves, conformément aux recommandations des nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002), afin de faciliter l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Les enseignants qui conduisent cet entraînement phonologique visent donc l'acquisition de compétences spécifiques mais ne cherchent pas à enseigner des compétences générales ni à améliorer le fonctionnement cognitif des élèves. Pas plus d'ailleurs que les enseignants d'un quatrième groupe, un groupe contrôle constitué de maîtresses expérimentées qui mettent en œuvre les pratiques habituelles de l'école maternelle, largement organisées autour de travaux thématiques et de projets, et qui respectent les programmes officiels d'enseignement. (*cf.* récapitulatif ci-dessous, tableau n°1).

Au terme de cette étude, nous espérons être en mesure de mieux connaître l'impact des compétences spécifiques (lexique, conscience phonologique, conceptualisation de l'écrit) et des compétences générales (attention, mémoire, auto-régulation du fonctionnement, processus séquentiels et simultanés, flexibilité cognitive) sur l'apprentissage initial de la lecture. Nous espérons également mieux cerner l'influence des pratiques d'enseignement sur le développement de ces compétences.

I.3 Une exigence méthodologique

Pour conduire notre recherche, nous nous sommes donnés une exigence méthodologique rarement satisfaite dans ce type de recherche : contrôler les caractéristiques de l'enseignement réellement dispensé aux élèves.

Dans le champ de la psychologie, la plupart des études qui cherchent à évaluer les effets d'une intervention éducative à l'âge préscolaire (éducation à visée cognitive ou développement de la conscience phonologique par exemple) s'appuient sur les prescriptions des concepteurs de l'intervention et/ou sur les déclarations des maîtres à propos de leurs propres pratiques (*cf.* l'article de Genelot et Tupin dans ce volume). Elles évaluent donc l'impact d'entraînements en considérant que le travail réel des enseignants est en tout point identique au travail prescrit par les chercheurs ou par les auteurs de méthodes, ce qui n'est évidemment pas le cas (Leplat, 1997 ; Goigoux, 2002). On attribue ainsi l'effet d'une intervention aux caractéristiques structurelles de celle-ci sans distinguer la part qui revient à l'activité réelle des enseignants.

Les sciences de l'éducation, sensibles aux effets contextuels, s'intéressent davantage aux pratiques effectives des acteurs (Marcel *et al.* 2002) mais peinent à étudier simultanément leurs déterminants et leurs impacts (Prost, 2001). Certains travaux, notamment en didactique

ou en psychologie ergonomique (Goigoux, 2001), proposent des analyses fines des pratiques effectives des enseignants mais ne mesurent pas leur effet sur les apprentissages des élèves. D'autres évaluent « l'effet-maître », c'est-à-dire l'efficacité différentielle des enseignants, mais sans hypothèse sur le rapport entre les pratiques et les apprentissages, et encore moins sur les mécanismes de différenciation au sens de « reproduction » des inégalités sociales (Duru-Bellat, 2002). D'autres enfin formulent des hypothèses sur l'origine des différences d'efficience de l'action enseignante mais ces hypothèses négligent la spécificité des contenus disciplinaires et la qualité du fonctionnement cognitif des élèves ; elles se cantonnent le plus souvent à des hypothèses générales sur les caractéristiques des interactions en classe (Bressoux et Dessus, 2003).

C'est pourquoi, dans notre étude, nous cherchons à rendre compte des conditions d'enseignement réellement offertes aux élèves de grande section et à les mettre en relation avec les progrès des élèves en fonction des caractéristiques initiales de ceux-ci. Nous nous attachons donc à :

- évaluer dans quelle mesure les prescriptions des concepteurs des dispositifs expérimentaux sont effectivement mises en œuvre par les enseignants ;
- construire des indicateurs permettant de caractériser, au moins partiellement, les pratiques pédagogiques des maîtres en dehors des horaires consacrés aux entraînements expérimentaux (budget-temps consacré aux différents domaines d'activités au programme de l'école maternelle, nature du guidage cognitif et de l'étayage fournis lors de situations d'ateliers dirigés) ;
- introduire la mesure de ces indicateurs dans les analyses structurales des résultats des élèves en examinant ces résultats non seulement sur la base des variables construites *a priori* (les types d'intervention) mais aussi sur les dimensions pédagogiques qui apparaîtraient *a posteriori* discriminantes (au terme des analyses statistiques).

II. Méthodologie

II.1 L'enseignement

22 classes de grande section⁵ classées en ZÉP (soit plus de 350 élèves) sont impliquées dans cette recherche. Afin d'en assurer la validité écologique, toutes les interventions sont menées par des maîtresses d'école maternelle expérimentées dans les conditions normales d'exercice de leur métier. Toutes cherchent à développer les compétences définies par les programmes de l'école maternelle, mais 18 d'entre-elles ajoutent à leurs pratiques habituelles une intervention particulière.

II.1.1 Quatre groupes de classes

Les 22 enseignantes qui participent à l'étude sont réparties en quatre groupes.

Tableau n°1 : quatre groupes d'enseignants

Groupe	Pratiques innovantes			Pratiques courantes
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Intitulé	Processus séquentiels /simultanés et phonologie	Autorégulation et phonologie	Phonologie	Groupe témoin
Respect des programmes de l'école maternelle	Oui	Oui	Oui	Oui
Entraînement phonologique	Ponctuellement	Oui	Oui	Ponctuellement
Entraînement : processus séquentiels / simultanés	Oui	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement
Entraînement : compétences générales (comparer, catégoriser)	Ponctuellement	Oui	Ponctuellement	Ponctuellement
Auto-régulation du fonctionnement cognitif	Ponctuellement	Oui	Ponctuellement	Ponctuellement

⁵ Quatre d'entre elles sont des classes à deux niveaux : grande section et moyenne section. Seuls les élèves de grande section bénéficient des entraînements en petit groupe et participent à l'évaluation.

- Premier groupe (G1), groupe expérimental « Processus séquentiels / simultanés et phonologie » (4 classes ZÉP à Vitrolles) : l'intervention est centrée sur le développement de compétences spécifiques et générales : 1° le développement de la conscience phonologique (entraînement élaboré par Paour) et 2° le développement des processus séquentiels et simultanés (intervention inspirée du programme de Das *et al.*, 1997 ; Papadopoulos *et al.*, 2001).
- Deuxième groupe (G2), groupe expérimental « Autorégulation et phonologie » (8 classes ZÉP à Clermont-Ferrand, Givors et Reims) : l'intervention est centrée sur le développement de compétences spécifiques et générales : 1° le développement de la conscience phonologique (entraînement élaboré par Goigoux, Cèbe et Paour ; accepté) et 2° le développement d'outils cognitifs relativement généraux (comparaison et catégorisation) et des capacités qui sous-tendent l'auto-régulation du fonctionnement (entraînement conçu par Paour, Cèbe et Goigoux ; accepté).
- Troisième groupe (G3), groupe expérimental « Phonologie » (6 classes ZÉP, Grenoble) : L'intervention expérimentale est centrée sur le développement de compétences phonologiques selon une méthodologie dérivée des travaux de Jacquier-Roux et Zorman (1999) : travail sur les rimes, puis sur les syllabes, enfin sur les phonèmes. Centrée plus fortement sur une maîtrise procédurale, cette intervention accorde une place moindre à la réflexion métacognitive que les interventions proposées aux groupes 1 et 2.
- Quatrième groupe (G4), groupe témoin (4 classes ZÉP, Bouches du Rhône) : les enseignantes, choisies pour leurs qualités pédagogiques sur les recommandations de leur hiérarchie, mettent en œuvre les pratiques habituelles de l'école maternelle française (pratiques dont nous rendrons compte grâce à la méthodologie exposée au point II.3).

II.1.2 Trois innovations

Les trois interventions innovantes (G1, G2 et G3) débutent en novembre et s'achèvent fin mai. Les séquences sont dirigées par l'enseignante selon une organisation pédagogique qui respecte le fonctionnement habituel en ateliers.

Les enseignantes des groupes « processus » (G1) et « auto-régulation » (G2) conduisent deux types de séances : celles induisant le développement des processus ou de compétences générales sont réalisées en petit groupe (chaque élève en bénéficie une fois par semaine durant une trentaine de minutes), tandis que celles qui visent le développement de la conscience phonologique sont menées avec tous les élèves de la classe (15 minutes, deux fois par semaine).

L'intervention « Phonologie » (G3) est organisée en petit groupe lorsqu'elle vise le développement de compétences phonologiques nouvelles et collectivement lorsqu'il s'agit d'exercices d'entraînement ou de systématisation.

À la fin de l'année, chaque élève des trois conditions expérimentales a donc participé à une vingtaine de séances en petit groupe et à une quarantaine en collectif.

Tableau n°2 : synthèse du plan d'étude

Groupes	G1	G2	G3	G4
Pratiques pédagogiques	Pratiques innovantes			Pratiques courantes
Nature de l'intervention	Processus + Phonologie	Auto-régulation + phonologie	Phonologie	/
Nombre de classes GS	4	8	6	4
Nombre d'élèves	91	107	97	102
Âge moyen des élèves (en octobre 2002)	5,1 ans	5,0 ans	5,1 ans	5,3 ans
Durée de l'intervention	7 mois	7 mois	7 mois	/
Nombre de séances innovantes prévues en petit groupe	22	22	22	/
Nombre de séances innovantes prévues en grand groupe	45	45	45	/
Pré-test	Octobre 2002	Octobre 2002	Octobre 2002	Octobre 2002
Post-test 1 (fin GS)	Juin 2003	Juin 2003	Juin 2003	Juin 2003
Post-test 2 (fin CP)	Juin 2004	Juin 2004	Juin 2004	Juin 2004

Les enseignantes de ces trois groupes n'étaient pas engagées préalablement dans ces innovations. Elles se sont portées volontaires à l'issue d'une information sur les objectifs de la recherche et sur les entraînements proposés. Elles disposaient d'une documentation écrite précisant le déroulement des séquences à mener, à la manière des « guides du maître » qui accompagnent les manuels scolaires. Les groupes G2 et G3 disposaient de surcroît de quelques écrits théoriques rédigés par les concepteurs des interventions. En d'autres termes, la

mobilisation préalable des acteurs de l'innovation était assez limitée. Notre souhait était de nous approcher ainsi des conditions habituelles dans lesquelles se trouvent les enseignants lorsqu'ils se saisissent d'un nouvel outil pédagogique. Tout autre choix, reposant par exemple sur une formation complémentaire longue et sur une supervision coûteuse en temps, nous aurait fait perdre en validité écologique et, par conséquent, en possibilité de généralisation. C'est pourquoi nous avons réduit notre accompagnement en cours d'expérimentation à une seule journée de travail par groupe.

II.2 L'évaluation des compétences enfantines

Pour évaluer les effets des différentes interventions sur les résultats scolaires, nous avons opté pour un suivi longitudinal. Les élèves sont donc testés à trois reprises : à l'entrée en GS (avant que commence l'intervention), à la fin de la GS et à la fin du CP.

Toutes les passations sont individuelles et sont réalisées hors de la classe par des chercheurs impliqués dans la recherche ou par des vacataires (doctorants en psychologie ou psychologues retraités). La durée totale des épreuves est d'environ 3 heures par enfant (réparties en 9 séances de 15 à 20 minutes).

Les épreuves que nous avons retenues (une trentaine) sont standardisées et tout à fait adaptées aux compétences et à l'âge des élèves qui participent à cette recherche. Elles mesurent deux types de compétences : des compétences spécifiques (lexique en réception et en production, conceptualisation de l'écrit, conscience phonologique) et des compétences plus générales (efficacité cognitive, capacités d'attention, capacités de planification, capacités d'inhibition et/ou de contrôle, processus séquentiels et processus simultanés).

Afin d'évaluer l'ampleur des progrès réalisés par les élèves selon leur niveau d'efficacité de départ et la nature de l'intervention dont ils ont bénéficié, la plupart des épreuves du pré-test sont proposées à l'identique lors du premier post-test, à la fin de la GS.

Concernant le second post-test (fin de CP), nous avons prévu de reprendre les épreuves qui se seront révélées les plus discriminantes en fin de GS et nous rajouterons des tests scolaires classiquement utilisés à l'école élémentaire pour évaluer la qualité de l'apprentissage de la lecture (décodage et compréhension).

En procédant à une analyse des progrès des élèves en fin de GS et en fin de CP, nous pourrions étudier quel type d'intervention convient le mieux à tel type d'élève (en fonction de « profils » dessinés grâce à l'évaluation initiale menée à l'entrée en GS). Nous pourrions également évaluer le poids respectif de différents facteurs spécifiques (conscience

phonologique, conceptualisation de l'écrit, lexicale) et généraux (processus cognitifs, flexibilité cognitive) sur l'efficacité en lecture au cours préparatoire.

À noter que tous les entraînements se limitent à la seule année de grande section. Au cours préparatoire, les élèves de notre étude sont brassés avec les autres élèves de leurs écoles respectives et suivent un enseignement ordinaire. Les effets analysés en fin de cours préparatoire pourront donc être imputés aux seules caractéristiques des élèves et aux pratiques d'enseignement durant la grande section.

II.3 L'analyse des pratiques d'enseignement

Dans cette étude, nous considérons les contextes d'enseignement dont bénéficient les élèves comme des variables indépendantes dont on cherche à mesurer l'impact sur les performances des élèves (variables dépendantes). Pour cela nous aurons recours à des modélisations multivariées permettant d'étudier le poids des combinaisons des différents facteurs évalués (Gage et Needels, 1989). Outre les résultats des élèves et de la nature de l'intervention dont ils bénéficient, nous introduirons dans l'analyse trois indicateurs des pratiques pédagogiques pour analyser les résultats des élèves en fonction des dimensions qui apparaîtront *a posteriori* les plus discriminantes.

II.3.1 Réalisation de l'entraînement

Pour pouvoir interpréter les progrès des élèves, nous avons d'abord cherché à évaluer le degré de réalisation des entraînements proposés séance par séance. Chaque enseignante a renseigné une fiche, en cours puis en fin d'année, pour indiquer dans quelle mesure elle a mis en œuvre l'entraînement prévu et si elle y a consacré plus ou moins que le temps préconisé.

II.3.2 Budget Temps

De nombreux travaux de recherche en éducation (Delhaxe, 1997 ; Arnoux, 2002) ont étudié la grande variabilité du temps que le maître alloue réellement à l'enseignement et son influence sur les apprentissages des élèves. À l'école maternelle où les horaires sont faiblement définis par les prescriptions officielles, Suchaut (1996) a montré par exemple que les différences d'acquisition pouvaient atteindre 1/5 de l'écart-type, le temps hebdomadaire consacré aux activités d'apprentissage variant de 4 h 30 à 9 h selon les classes.

Nous avons donc cherché à connaître la durée des enseignements offerts aux élèves dans les différents domaines d'activité afin de savoir si les gains d'apprentissage constatés pouvaient dépendre d'autres sources de variation que des seuls entraînements expérimentaux. Nous

avons pour cela réutilisé un dispositif mis au point pour une recherche antérieure (Goigoux, 1993, 1994) : nous avons demandé à chaque enseignante de dresser quotidiennement l'inventaire de ses activités durant deux semaines non consécutives. Ces deux semaines devaient être les plus ordinaires possibles, celles qui donnaient l'image la plus juste de ce que vivent les élèves au cours de l'année. Les enseignantes devaient caractériser chaque séquence d'enseignement en identifiant l'objectif pédagogique majeur qu'elles y poursuivaient. Pour les aider dans cette tâche, nous avons proposé une typologie construite à partir des programmes qui régissent l'école maternelle :

1. Langage oral
2. Langage écrit, en distinguant 5 rubriques : fonctions de l'écrit, familiarisation avec la langue écrite et la littérature, découverte des réalités sonores du langage (phonologie), activités graphiques et écriture ; découverte du principe alphabétique.
3. Vivre ensemble (socialisation)
4. Agir et s'exprimer avec son corps
5. Découvrir le monde : sciences, mathématiques, espace-temps, compétences transversales
6. Sensibilité, imagination, création : regard, geste, voix, écoute (arts plastiques, musique)
7. Une septième rubrique regroupe les temps qui ne sont pas consacrés à des objectifs pédagogiques particuliers : les temps de récréation, les déplacements dans l'école, les temps de toilette, etc.

La maîtresse doit aussi préciser si la séquence codée concerne tous les élèves ou seulement un petit groupe et, dans ce cas, elle indique auprès de quel groupe elle a été présente⁶.

Les informations ainsi recueillies portent sur les durées cumulées et sur la proportion de temps consacré aux différents domaines d'activité.

II.3.3 Observation réitérée d'un atelier dirigé (« Style de tutelle »)

Conformément à notre hypothèse, nous nous attendons à trouver une efficacité pédagogique supérieure chez les enseignantes qui cherchent à apprendre aux élèves à auto-réguler leurs apprentissages. Cette caractéristique peut découler des entraînements que nous avons proposés (groupe 2, « Auto-régulation ») mais il n'est pas exclu qu'elle puisse être une caractéristique du style pédagogique habituel d'autres enseignantes. Pour contrôler cette

⁶ Une grille est renseignée chaque demi-journée : elle se présente sous la forme d'un tableau dont la hauteur est proportionnelle à la durée de la séquence et dont la largeur est proportionnelle au nombre d'élèves concernés par l'activité.

possible source de variation, nous avons choisi de construire un indicateur centré sur cette dimension que nous appelons « style de tutelle » en référence aux travaux de Bruner (1983).

Ne pouvant observer 22 enseignantes sur de longues durées, nous avons choisi de comparer leurs manières de faire à l'occasion d'une tâche unique, identique pour toutes, construite pour les besoins de l'étude mais très courante à l'école maternelle. Il s'agissait de diriger un atelier regroupant une demi-douzaine d'élèves, organisé autour d'une tâche de remise en ordre d'images retraçant un récit simple préalablement mémorisé. Nous avons demandé à chaque enseignante de proposer cet atelier à deux reprises, avec deux groupes différents, groupes hétérogènes comprenant des élèves en difficulté et d'autres plus à l'aise. Ces deux ateliers ont été filmés en vidéo-entre avril et juin dans toutes les classes, expérimentales et témoins.

La grille de codage que nous avons élaborée nous permet de caractériser et de quantifier la nature des interactions de tutelle mises en œuvre par les enseignantes : enrôlement, centration et maintien de l'attention des élèves ; incitation à la prise d'information, la planification, le contrôle en cours d'activité, la vérification, l'évaluation et la synthèse en fin d'activité, etc. Elle permet également de distinguer la nature de ces interactions selon les caractéristiques des élèves identifiées par les résultats des pré et post tests. Nous pouvons ainsi analyser comment chaque enseignante guide et régule l'activité intellectuelle des élèves et comment elle sollicite ou non de manière différenciée les élèves selon leur niveau de performance.

Conclusion : transformer pour comprendre

La recherche que nous nous venons de présenter ne s'inscrit que partiellement dans le paradigme écologique initié par Doyle (1986) et auquel de nombreux articles de ce Dossier des Sciences de l'Éducation font référence : nous ne cherchons pas ici à comprendre le fonctionnement des pratiques « ordinaires » (c'est-à-dire non modifiées par les dispositifs de recherche) dans le but d'en faciliter la transmission ou de peser ultérieurement de manière plus efficace sur leur amélioration. Orientation du courant interactionniste francophone (Bressoux, 2001) que l'on pourrait résumer par la formule : comprendre les pratiques pour faciliter leur transformation ultérieure.

En revanche, pour vérifier la pertinence des innovations que nous proposons, nous nous situons bien dans les conditions réelles d'exercice du métier enseignant et dans le contexte social de la classe. Nous cherchons à construire de nouvelles connaissances sur les apprentissages scolaires en identifiant les composantes des pratiques d'enseignement (préparation, action, dispositifs, instruments didactiques, etc.) qui influencent les acquisitions des élèves. On peut donc dire que nos travaux visent à transformer les pratiques pour mieux

les comprendre afin de les améliorer au profit des élèves dont la réussite dépend le plus de l'action quotidienne de l'école.

Bibliographie

- Arnoux, M. (2002). La distribution du temps scolaire. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour l'action École et Sciences, Ministère de la Recherche, (chapitre 5, non paginé), Paris : MJER.
- Bautier, E et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La dispute.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°5.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour l'action École et Sciences, Ministère de la Recherche, Paris : MJER.
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail et M. Fayol (Eds.) : *Les sciences cognitives et l'école*, (pp. 213-257), Paris : Presses Universitaires de France.
- Careil, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale*. Rennes : P.U.R.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 4, 661, 49-68.
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2001). Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 86-111.
- Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2000). Effect of cognitive education in kindergarten on learning to read in primary grades. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 177-200.
- Das, J. M. & Conway, R. N. F. (1996). Reflexion on remediation and transfer : A vygotskian perspective. In H. C. haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive assessment* (pratiques professionnelles. 94-118), New York : Springer-Verlag.
- Das, J. P., & Kendrick, M. (1997). PASS Reading Enhancement Program : A Short Manual for Teachers. *Journal of Cognitive Education*, 5, 193-208.
- Das, J.P., & Naglieri, J.A. (2001) The Das-Naglieri Cognitive Assessment System in theory and practice. In *Handbook of Psychoeducational Assessment* (pp. 33-63)
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-483). Bruxelles: Éditions.
- Duru-Bellat, M. (1996). Évaluer les « effets-maître ». *Éducatifs*, mars, 6-9.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : P.U.F.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A., Guimard, P., & Khomsi, A. (1998). *La maîtrise de la langue orale au cycle II*. Réponse à l'appel d'offres de recherche de la direction des écoles : rapport terminal.
- Gage, N.G. et Needels, M.C. (1989) Process-product research on teaching : a review of criticisms. *The elementary school Journal*, 89, 253-300
- Goigoux, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture. In *Les Entretiens Nathan (Actes IV) : enseigner, apprendre, comprendre* (pp. 17-49). Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (1997). Effet-maître et mutations professionnelles. *L'école émancipée*. 6, 12-13.

- Goigoux, R. (1998-a) Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du Français*. Bern : Peter Lang, (pp.23-46).
- Goigoux, R. (1998-b). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Rapport de recherche DLC C1 n°97-1184. Direction des enseignements scolaires (DESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (138 pages). Édité en 2000 sous le titre : *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI.
- Goigoux, R. (2001). Habilitation à Diriger les Recherches : « *Enseigner la lecture à l'école primaire* ». Sous la direction d'Elisabeth Bautier, Université Paris 8.
- Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz et al. (Estime de soi.). *Les tâches et leurs entours en classe de français (Conférence invitée ; VIII^{ème} colloque international de didactique du français langue maternelle)*, Université de Neuchâtel (CD ROM DFLM).
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.-L. (accepté). *Phono. Développer la conscience phonologique des élèves de grande section de maternelle*. Paris : Hatier.
- Griffin, S., & Case, R. (1996). Evaluating the breadth and depth of training effects when central conceptual structures are taught. In R. Case & Y. Okamoto (Eds.), *The role of central conceptual structures in the development of children's thought*. Monographs of the society for research in child development, 246, Vol. 61, 83-102.
- Jacquier-Roux, M. et Zorman, M. (1998). *Entraînement phonologique*. Grenoble : les éditions de la Cigale.
- Jeantheau, J.P. et Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 », *Note d'information (Direction de la programmation et du développement, MEN)*. Vanves : DPD édition & diffusion.
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La dispute/SNEDIT.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Mingat, A. (1996). Qu'est-ce que l'effet maître ? *Sciences Humaines*, 12, 81-82.
- Monteil, J.-M. (2000). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Paris : MEN.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, n°138, 136-170.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP / XO Éditions.
- Naglieri, J.A., & Das, J.P. (1990). Planning, Attention, Simultaneous, and Successive (PASS) Cognitive proceses as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 303-337.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique / Éditions Odile Jacob.
- Palacio-Quintin, E. (1995). Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (Éd.), *Universel et différentiel en psychologie* (pp. 307-325). Paris : PUF.
- Paour, J.-L., Cèbe, S. et Goigoux, R. (accepté). *Des procédures aux concepts. Apprendre à comparer, apprendre à catégoriser : deux dispositifs pour développer l'auto-régulation des apprentissages en grande section de maternelle*. Paris : Hatier.

- Papadopoulos, T. C., Das, J. P., Parrila, R. K. & Kirby, J. R. (2001). Children at-risk for developing reading difficulties : A remediation study. *School Psychology International*, 25, 124-136.
- Prost, A. (2002). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport aux ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche. Paris : la documentation Française.
- Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, 3, 374-384.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et des effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1996, 123-152.
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1, 135-170.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute
- Voss, J. F., Wiley, J., & Carretero, M. (1995). Acquiring intellectual skills. *Annual Reviews of Psychology*, 46, 155-181.